

**O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA: LEGITIMAÇÃO DO  
PODER/SABER**

Amisa Dayane Lima de GOIS (Mestre/UFS)

**Resumo:** Esse trabalho objetiva fazer uma análise dos discursos em circulação no livro didático (mais adiante, LD) de LI, utilizado nas escolas públicas do município de Moita Bonita (SE), *Vontade de Saber Inglês* (KILLNER; AMANCIO). O trabalho está circunscrito a duas áreas do saber: à Análise do Discurso (linha francesa), a partir, principalmente, dos estudos de Orlandi (1984, 2000, 2001, 2008); à Linguística Aplicada, sob o ponto de vista de Leffa (1999) e de Lima (2008). Para a construção do nosso dispositivo teórico, contamos ainda com as contribuições de Foucault (1997, 2003, 2009 [1969], 2012 [1978], Grigoletto (1999), Carmagnani (1999) e documentos, tais como a LDB (1996), PCN (1999) e o PNLD (referente ao triênio do livro em questão). Entendemos que a relevância das nossas investigações consiste no debruçar de olhar discursivo sobre o LD, tentando inter-relacionar essas áreas do saber (a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada). Entendemos, enfim, que esse olhar múltiplo contribui para a constituição dos sujeitos professores de LI, principalmente no que concerne ao fato de eles, a partir da leitura deste trabalho, serem capazes de refletirem sobre as relações de poder/saber estabelecidas na escola.

**Palavras-chave:** livro didático, PNLD, linguística, análise do discurso

### **Introdução**

Como é do conhecimento dos linguistas e de demais profissionais (cujo objeto de estudo é a língua, a comunicação), a língua é a forma pela qual interagimos com o meio social, com o outro, em diferentes contextos de uso. Nesse sentido, os sujeitos podem usar tanto a sua língua materna ( $L_1$ ) como adquirir qualquer outra língua ( $L_2$ ), para com elas, a partir delas, interagir com o outro. Estudar uma língua estrangeira (LE) e a sua consequente obrigatoriedade de ensino de, pelo menos, uma LE, na escola básica, constitui, então, um direito previsto pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Esse ensino, por sua vez, é norteado pelo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de LE, com previsão de um processo de ensino/aprendizagem voltado para a interação do sujeito com o outro, com o seu entorno. Essa pesquisa propõe, então, um estudo acerca dos discursos circulados no/pelo livro didático de língua inglesa, observando a legitimação do poder/saber.

O livro escolhido para análise é o *Vontade de Saber Inglês* da FTD. Observamos o

contradiscurso da escola, haja vista a supervalorização das habilidades de escrita, de leitura, apenas buscando associação entre a língua materna e a língua a ser adquirida – a qual diverge em muitos sentidos, tal qual a estrutura sintática. Além disso, percebemos que os professores não dão atenção à oralidade; muitas vezes, voltam-se para a memorização de diálogos, pontos gramaticais, sem atentarem para o contexto real de uso da língua, tornando os alunos meros repetidores, dependentes, pouco autônomos na aprendizagem de uma segunda língua.

Afora essas reflexões, faremos uma abordagem histórica do ensino de inglês nas escolas brasileiras e problematizamos, por conseguinte, o livro didático em que estão presentes questões relacionadas a estruturas, conteúdos gramaticais, diálogos/repetições, com poucos acréscimos ao desenvolvimento da competência comunicativa. Estudamos ainda os PCN de LI, por ser um documento norteador do ensino no Brasil, sendo, portanto, uma matriz de referência para esse ensino. Afora esse documento oficial para o ensino de LI, investigamos Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja finalidade é a distribuição de livros didáticos, gratuitamente, a escolas das redes municipal e estadual, nas séries de ensino fundamental e médio. Ainda no que diz respeito ao dispositivo teórico-metodológico, adotamos alguns conceitos importantes, presentes nos postulados de Foucault (1997, 2003), sobre a disciplina (docilização dos sujeitos e conjunto de verdades), o silenciamento dos sujeitos, o verdadeiro *versus* falso, a vigilância através do exame/atividades. Quanto à AD, utilizamos os conceitos sujeito, discurso, interdiscurso, formação discursiva, formação imaginária, relacionados aos postulados de Orlandi (2000), segundo a qual analisar discurso demanda observar o sujeito, a situação, a memória. Adotamos ainda Orlandi (2001a), para estudarmos o discurso pedagógico e seu autoritarismo subsidiado pelo livro didático. Diante desse dispositivo teórico, compreendemos que o nosso trabalho está na interface da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso (de linha francesa).

E, dentre os livros didáticos de LI aprovados pelo PNLD 2014 (para o triênio 2014, 2015 e 2016), escolhemos *Vontade de Saber Inglês*, da editora FTD, 6º. ano. Elaboramos, então, as seguintes perguntas de pesquisa: quais discursos estão em circulação no LD de LI? Quais abordagens os *autores* fazem desses discursos? De qual lugar (social, institucional)

enuncia o autor/locutor do LD de LI? Que ideologias são perpassadas nesses/por esses discursos? Qual a imagem que o sujeito autor do LD de LI faz do seu interlocutor (aluno/a)? Para respondermos a essas questões norteadoras, lançamos mão das contribuições de Orlandi (1984), procedendo a dois *recortes discursivos* no referido livro da coleção de LD de LI: discurso de/sobre a sociedade e discurso da/sobre a gramática. Consoante Orlandi (1984, p. 14): “Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”.

Quanto às análises, a partir do *recorte discursivo* (RD), refletimos acerca das relações de poder/saber, de silenciamento dos sujeitos. Observamos ainda o lugar do qual as *autoras* do LD enunciam, quais imagens fazem dos seus interlocutores, do aluno de língua inglesa.

### **Institucionalização do ensino de inglês**

O retorno à história nos possibilita a compreensão do presente, objetivando fazer a crítica dele. Tentamos, assim, fazer um estudo da instauração desse ensino, observando uma possível historicização das experiências, das relações entre práticas, e, finalmente, tentando compreender como esse saber sobre o ensino de LI pode se constituir, como determinados discursos (e não outros) foram cristalizados (GREGOLIN, 2016).

Sabemos que os EUA têm sua língua como a principal do mundo, pois o poder e autoridade são importantes nas relações econômicas e culturais. Como resultado dessa relação de poder estadunidense, a LI tornou-se hegemônica<sup>1</sup>, mas, antes da hegemonia norte-americana, houve a inglesa, daí a LI ter sido trazida para o Brasil pela Inglaterra.

Consoante Lima (2008), no Brasil, a LI é tida como língua estrangeira de alta relevância nas escolas. Foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma das línguas que deve ser ensinada em sala de aula, mas sua introdução na vida escolar dos brasileiros não foi por acaso. Desde 1530, nossa história com a língua inglesa se confunde

---

1 Para o esclarecimento desse adjetivo, consultamos o Houaiss eletrônico (2009), o qual nos remete para o verbete “hegemonia”. Assim, ele define tal substantivo: “substantivo feminino. 1 supremacia, influência preponderante exercida por cidade, povo, país etc. sobre outros. 2 Derivação: por extensão de sentido. Autoridade soberana; liderança, predominância ou superioridade”.

com a própria história do nosso país. Ainda de acordo com Lima (2008), o surgimento se deu devido às necessidades proporcionadas pelo contato do Brasil com a Inglaterra. Esse primeiro contato aconteceu provavelmente a partir de 1530, através de William Hawkins, um aventureiro que veio ao Brasil, motivando a vinda de outros ingleses. Mas um maior contato com a LI surge após o Bloqueio Continental no século XIX, momento no qual D. João VI foge para o Brasil, apoiado pelos ingleses. Devido ao apoio inglês dado aos portugueses, estes passam a manter maiores relações, principalmente, comerciais, aqui no Brasil, corroborando o aumento do poder econômico da Inglaterra, de sua influência no nosso país, já que muitas foram as mudanças ocorridas, como a criação de várias casas comerciais.

Consoante Lima (2008), D. João VI insistiu para que escolas de ensinamento dessa língua fossem criadas. A partir desse momento, o ensino de LI no Brasil torna-se oficial; surgem os primeiros professores e alunos. Entretanto, eles sentiam apenas a necessidade de se comunicarem oralmente em Língua Inglesa, pois queriam apenas uma capacitação para comunicação oral.

Conforme Lima (2008), com a criação das escolas de LI no Brasil, D. João nomeia o padre Jean Joyce como o primeiro professor formal dessa língua no Brasil. O Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, foi muito importante para o ensino de línguas, tais como Inglês e Francês, consideradas línguas modernas; o Latim e Grego, consideradas línguas clássicas. Em decorrência disso, desde o século XIX, o Brasil vem tentando manter a LI na escola básica.

Lima (2008) afirma que, após a Proclamação da República, em 1889, o ministro Benjamin Constant excluiu o Inglês do currículo obrigatório das escolas, através de realização de novas reformas de ensino. Mas, a partir de 1892, o ministro Amaro Cavalcanti faz as línguas estrangeiras reaparecerem nos currículos, de forma cultural e literária; em 1911, o Colégio Pedro II incorpora as novas ideologias de estado, objetivando a profissionalização. Somente a partir da década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, da Reforma Francisco de Campos, em 1931, é que as mudanças relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras também são concretizadas nos planos do conteúdo, da metodologia.

Ainda consoante Lima (2008), com o advento da 2ª. Guerra Mundial, os ingleses perdem prestígio, mas os Estados Unidos ascendem no mercado ganhando reconhecimento, elevando a LI para a categoria de língua essencialmente importante. Nesse contexto de guerra, surge o que faltava para o ensino de LE: um método. O método introduzido no Brasil para o ensino de línguas foi o *direto*, a partir do qual a língua passa a ser ensinada através da própria língua, nas salas de aula. Seu introdutor foi Carneiro de Leão.

Nesses termos, a LI adquiriu um valor social e tornou-se apreciado. O poderio estadunidense, inglês, com sua consequente influência no Brasil continuou por difundir cada vez mais o poder da língua inglesa no Brasil. Em 1934, surge a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, no Rio de Janeiro, apoiada pela embaixada britânica, numa tentativa de reestabelecer o domínio perdido para os Estados Unidos; em 1935, a realização da instalação da Cultura Inglesa também em São Paulo. No ano de 1938, o consulado estadunidense apoia a criação do Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos. Entendemos que essa tentativa de institucionalização da LI, entre os eixos dos Estados Unidos e Inglaterra, comprova a relação de poder<sup>2</sup> com a língua e a sua consequente popularização no Brasil.

Em 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, o ministro Gustavo Capanema dividiu o ensino da escola básica em Ginásio e Científico, reforçando a ideia de um ensino apenas instrumental. Ainda conforme Lima (2008), com essa divisão, o ensino de línguas tinha objetivos educativos e culturais, voltando-se muito para a leitura. Entre os anos de 1942 e 1961, o ensino de línguas estrangeiras, nas escolas, foi reduzido apenas para a aquisição da leitura, porém foi um período em que todos estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Consoante Leffa (1999): “Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

A LDB de 1961 transformou os antigos ciclos de ensino ginásial e científico em 1º. e 2º. graus, tornando o ensino de uma língua estrangeira moderna obrigatório, quando sua inclusão fosse possível, na escola. Além disso, foi criado o Conselho Nacional de Educação,

---

2 Para Foucault, autor com o qual trabalharemos nos próximos capítulos, o poder é “positivo”. Isso porque o poder “produz” sujeitos, discursos, formas de vida, através da transformação técnica dos indivíduos.

na época, o principal órgão responsável pelas decisões relacionadas ao ensino de línguas.

Com a LDB de 1971, o ensino da escola básica passa a contar com onze anos, dentre os quais, oito anos destinados ao 1º. grau (no lugar do primário e do ginásio, antigos ciclos de ensino básico); três, para o 2º. (antigo científico). Essa nova face da escolaridade agrava a situação do ensino de LE, pois reduz enormemente o seu número de horas-aula. Como bem defende Leffa (1999, p. 14):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de línguas estrangeiras, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria ‘dada por acréscimo’ dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano.

Em 1996, com a nova LDB, o 1º. e 2º. graus são renomeados para Fundamental e Médio, respectivamente, apontando a necessidade de uma LE no currículo. Segundo a LDB de 1996, a escolha da língua a ser ensinada nas salas de aula deveria ser feita através da comunidade escolar, a depender das condições de se oferecer/ter professor disponível. Para o ensino Médio, uma língua estrangeira é obrigatória; poderia haver uma outra, optativa, a depender das condições de oferta de cada instituição.

Com os PCN de 1999, é adicionado um complemento de suma importância para a LDB de 1996: a abordagem sociointeracionista, proposta para o ensino e desenvolvimento da leitura em LE, assim como explanado no item 1.1 deste trabalho. Para essa abordagem, os sujeitos (professor, alunos) são de muita importância para a construção do conhecimento linguístico. Essa perspectiva é constantemente reiterada nos dias de hoje, nos livros didáticos de Língua Estrangeira. Para darmos prosseguimento às discussões teóricas, trazemos à baila alguns pontos sobre os PCN de língua Inglesa.

Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) é um documento de referência para o ensino no Brasil, serve de suporte para uma padronização nacional do ensino. Foi criado em 1999, complementando a LDB de 1996. Está dividido em 4 ciclos; é no 3º. e no 4º. ciclos que

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

as questões de língua estrangeira são abordadas. Nesse documento (PCN, 1999, p. 7), os principais objetivos para o Ensino Fundamental são os seguintes:

Compreender a cidadania como participação social e política [...]; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva [...]; conhecer características fundamentais do Brasil [...]; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos [...]; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente [...]; desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo [...]; conhecer o próprio corpo e dele cuidar [...]; utilizar as diferentes linguagens como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação; saber utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos; questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

Para os PCN, é importante que o aprendiz relacione a sua cultura (nacional) e a do outro (estrangeiro): “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos”. Nesse sentido, numa relação de apropriação de outras culturas, adquire-se uma LE, participando da vida do outro (estrangeiro), tanto social, histórica como economicamente. Adquirir a LE, então, significa também adquirir a cultura do outro. Nesse contexto de apropriação, entendemos que o sujeito aprendiz da LI, na medida em que dialoga com essa cultura, dispõe-se a emitir um juízo de valor sobre as culturas em jogo. Consequentemente, há uma possibilidade de supervalorizar não só a cultura do outro (o estrangeiro), como a sua língua, o seu modo de vida, haja vista a forma como tudo isso é apresentado ao estudante, via livro didático.

Os PCN de língua estrangeira não propõem uma metodologia específica de ensino, mas é claro quanto à importância do desenvolvimento da leitura, de uma abordagem sociointeracionista (como observado), para que o aluno desenvolva a habilidade de leitura, em um contexto social imediato. Como anteriormente mencionado, a escolha de uma língua estrangeira deveria depender das comunidades locais, consoante a sua história e tradição;



deveria igualmente garantir ao aluno a capacidade de ele se envolver nos eventos comunicativos. Em outras palavras, o aluno deveria se envolver no processo social para produzir sentidos, a partir de uma situação concreta de comunicação. Nesse sentido, deveria observar o contexto histórico-social, em que está inserido, constituindo-se sujeitos do discurso (BAKHTIN, 1997).

Como observado anteriormente, todos os alunos têm direito de estudar uma LE, conforme a LDB (1996). O ensino tem sido cada vez mais voltado para a leitura, compreensão textual, a chamada compreensão leitora de uma LE. A essa ideia subjaz uma outra: a de que o ensino da oralidade não precisa acontecer na escola. Decorre daí que apenas a habilidade comunicativa de leitura é desenvolvida nas escolas. Reduz-se, conseqüentemente, o ensino de LE à habilidade da compreensão leitora do aluno. Essa habilidade, como mencionado, pode ser usada no contexto social imediato; por tal motivo, há uma ênfase na abordagem sociointeracionista, perspectiva suporte dos PCN de Língua Estrangeira. Em decorrência da prioridade dessa habilidade, a maioria dos livros didáticos propostos nas escolas têm como eixo e norte a leitura, como os próprios PCN apontam.

O processo de avaliação brasileiro (SAEB) é corroborado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja finalidade é a distribuição de livros didáticos, gratuitamente, a escolas das redes municipal e estadual, nas séries de ensino fundamental e médio. Consoante o *site* do INEP, após muitas avaliações, o Ministério da Educação (MEC) disponibiliza um guia de LD, considerando os melhores livros, em conteúdo didático. Após essa divulgação, os professores e coordenadores das escolas “escolhem” o LD que melhor atende os seus projetos político-pedagógicos. Esse processo é realizado a cada três anos, e esses livros são reutilizados por outros alunos nos anos subsequentes à sua escolha.

Os livros são escolhidos pelos professores através de uma lista contendo as coleções selecionadas que atendem melhor aos critérios propostos pelo MEC. O livro didático em questão, *Vontade de Saber Inglês*, faz parte do PNLD 2014. O guia de livros didáticos de Língua Estrangeira PNLD-2014 apresenta 21 coleções de Inglês inscritas, sendo 5 do tipo 1 (livro e CD) e 16 do tipo 2 (livro, CD e DVD). Porém os DVDs não foram aprovados, sendo



excluídas as 16 de tipo 2 e mais duas do tipo 1, restando apenas 3 do tipo 1.

Para darmos continuidade aos nossos estudos acerca do LD de LI, no próximo item abordaremos questões relacionadas ao livro didático de língua inglesa, objeto de nossas análises.

### **O livro didático de língua inglesa**

O livro trabalhado nesta pesquisa é *Vontade de Saber Inglês*, da editora FTD; foi escolhido para o triênio 2014,2015 e 2016, no PNLD-2014. O guia de livros didáticos de Língua Estrangeira PNLD-2014 apresenta 21 coleções de inglês inscritas.

O livro escolhido para o presente estudo é dividido em 8 unidades que, por sua vez, são divididas em seções e, ao final do livro, encontramos dicionário, apêndix, referência e uma seção para melhorar a leitura. Além disso, os volumes 3 e 4 apresentam lista de verbos irregulares. Os capítulos do livro didático do 6º. ano, a partir dos quais fazemos os *recortes discursivos* para esta pesquisa, são assim divididos. O LD do 6º. ano se divide nas seguintes unidades: *Greetings* (Saudações), *Meeting people* (Conhecendo pessoas), *Around the world* (Ao redor do mundo), *School is cool!* (Escola é legal!), *The animal world* (O mundo animal), *Nutrition* (Nutrição), *Families* (Famílias) e *Music is all around* (A música está em toda parte).

A coleção *Vontade de Saber Inglês* traz muito material autêntico, estando assim em consonância com a proposta com a qual se comprometeu, embora esses textos ainda assim se voltem para exercícios em sua maioria mecânicos. Além disso, compreendemos que o LD veicula ideologias próprias de um autor, de todo um sistema pelo qual ele deve ser regido (SAEB). Os alunos, por seu turno, são expostos aos discursos circulados nele/por ele, pelo professor, igualmente interpelado pelos discursos do livro didático. Consequentemente, ao LD subjaz um discurso de poder, legitimado pelos PCN e PNLD. Nesse contexto, o LD é considerado portador de *verdades*, apresentando o *certo* a ser seguido por professor e alunos. A partir de tais considerações, compreendemos o LD como um *documento histórico*, nos termos de Foucault (1997).

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

**Análise dos discursos em circulação no livro didático**

Conforme mencionamos, nosso objetivo é analisar os discursos em circulação no LD de língua inglesa das escolas de Moita Bonita (Sergipe), E, para a realização dessa investigação, usamos a coleção de Ensino Fundamental *Vontade de Saber Inglês* (6º. ano), das autoras Mariana Killner e Rosana Amancio, por ser a coleção adotada nas três escolas da rede pública do referido município. Essa escolha se deve ao fato de eu ter trabalhado com tal coleção, de 2015 a 2016, tempo em que estava definindo meu objeto de pesquisa.

Discurso de/sobre a sociedade no livro do 6º. ano

Track 26 Observe the pictures.

**Let's get started!** "Incentive os alunos a dizerem qual das fotos mais se assemelha a suas próprias famílias, seja pelo número de integrantes, por suas características físicas ou por outro aspecto com o qual eles se identificam."

**1** Talk to your teacher and classmates about these questions.

a) O que as fotos acima representam? As fotos mostram algumas famílias.

b) Você se identifica com alguma dessas fotos? Por quê? *Pessoal.*

c) De quantas pessoas sua família é composta? E quem são elas? *Pessoal.*

d) Como você descreveria sua família? *Pessoal.*

e) Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e diferenças entre elas? *Pessoal.* "Incentive os alunos a dizerem em quais aspectos suas famílias são iguais às famílias de seus amigos e em quais aspectos elas são diferentes."

Fonte: KILLNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*, 6º. Ano.  
São Paulo: FTD, 2012, p. 90.

A unidade 7, "Families" (famílias), do LD de língua inglesa expõe um texto, formado por imagens de diferentes famílias para serem observadas e, conseqüentemente, embasar as perguntas relacionadas a ele. Abaixo, repetimos tais perguntas:

- Talk to your teacher and classmates about these questions. (Converse com seu professor e colegas de classe sobre essas questões.)
  - a- O que as fotos acima representam?
  - b- Você se identifica com algumas dessas fotos? Por quê?
  - c- De quantas pessoas sua família é composta? E quem são elas?
  - d- Como você descreveria sua família?
  - e- Sua família é igual às famílias de seus amigos? Quais as semelhanças e diferenças entre elas?

Observamos, em primeira instância, que os exercícios desse texto não verbal (*corpus* 1) tenta se aproximar da concepção teórico-metodológica sociointeracionista do ensino de LE. Como observado no Capítulo 1, essa concepção consiste em foco do PCN (1999), do próprio

LD em questão, haja vista as *autoras* do LD se constituírem respondentes do PCN de LE. O sociointeracionismo pauta-se na interação entre professor- aluno, tentativa percebida no exercício, pois ele propõe um debate entre alunos, guiado pelo professor. A aprendizagem, nessa perspectiva, pretende ser voltada para o mundo social no contexto histórico, cultural e institucional, conforme o PCN (1999). Entretanto, a orientação teórico-metodológica é esvaziada, na medida em que os discursos reiterados no/pelo LD são controlados por todo um suporte institucional: PNLD, PCN, escola. Pretendem ser discursos universais, de sociedades universalmente padronizadas. Consequentemente, a proposta interacional finda-se nela mesma. Cada pergunta feita pelas autoras do LD norteia uma cadeia sucessiva de respostas, propiciando conclusões das questões subsequentes, até se chegar a uma interpretação final ligada a todas as outras. As atividades interpretativas são, assim, completamente direcionadas pelas autoras do LD.

É importante ainda observarmos que as imagens retratam todas as famílias sorrindo, perpassando a ideia de felicidade, ausência de problemas. Diante desse *retrato* de felicidades, colocamos a relação locutor/interlocutor. Como observado, o texto está sendo veiculado no livro de 6º., para estudantes na faixa etária entre 9 e 12 anos. Além disso, levamos em conta que tal livro é circulado nas escolas públicas de município sergipanos. Nesse contexto, entendemos que a *imagem de felicidade* perpassada pelo texto não verbal não corresponde à situação real na vida da maioria dos alunos dessa escola. As perguntas das letras b e d (Você se identifica com algumas dessas fotos? Por quê? Como você descreveria sua família?) podem levar os alunos a ocultarem informações relacionadas às suas famílias, tais como apertos financeiros, problemas relacionados aos pais, aos avós, a irmãos. Ademais, pode se constituir um problema para crianças, nessa faixa etária, a ocultação de imagens que denotem pobreza, caso algumas não sejam advindas de famílias como as das fotos. Afora as diferenças socioeconômicas, constatamos a total ausência de famílias formadas por casal homossexual, com filhos, situação já recorrente nos dias de hoje. Ou seja, essas imagens correspondem a discursos cristalizados de família.

Em outras palavras, pode haver uma grande lacuna entre as imagens veiculadas e a

realidade dos estudantes. Diante disso, questionamos a praticidade / utilidade do texto em questão. Ademais, compreendemos que os discursos, segundo os quais há, entre famílias, diferenças sociais, econômicas, de orientação sexual são interditados na/pela escola. Nesse sentido, a escola não é o lugar para discussão acerca de diferenças.

Além disso, o fato de as *autoras* do LD apresentarem imagens de famílias, consideradas *normais* para a sociedade (pai, mãe e filhos), permite-nos a leitura de que os lugares sociais em que os filhos (ou até mesmo netos) são criados por um casal são fixados através das imagens, reiterados pela memória discursiva. Ou seja, há um espaço historicamente determinado. Há, assim, uma perpetuação dos papéis, uma construção da imagem do lugar social através da memória discursiva.

### **Considerações finais**

Como mencionado, nosso trabalho realiza uma reflexão sobre o livro didático de Língua Inglesa *Vontade de Saber Inglês*, nosso objeto de pesquisa, numa perspectiva discursiva. A partir do exame dos livros do 6º ano, efetuamos um *recorte discursivo*, à luz de Orlandi (1984), considerando a incidência desses discursos, ou mesmo, a importância que determinado discurso representa quando circulado no/pelo LD de LI.

A partir das considerações, tentamos responder as perguntas que norteiam nosso trabalho. Quanto à primeira pergunta, constatamos, como anteriormente analisado, que os discursos em circulação no LD, em sua maioria, encontram-se imiscuídos, atravessados por múltiplos outros discursos. Observamos textos que revelam padrões de uma sociedade feliz, seguidora de padrões sociais e o discurso da/sobre a gramática, trazendo em seu bojo atividades meramente mecanicistas. De igual forma, identificamos o discurso da/sobre a escola, o qual reitera a relação poder/saber.

Entendemos, entretanto, que, para o ensino de LE, é importante uma abordagem voltada para a interpretação/significação, capaz de acionar a memória discursiva, fazendo com que os estudantes possam ressignificar discursos, constituindo-se sujeitos do processo de ensino/aprendizagem.

**ANAIS ELETRÔNICOS DO V SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO  
DE LÍNGUA INGLESA  
VOL. 5, 2019 | ISSN: 2236-2061 - 12 e 13 DE AGOSTO DE 2019  
SÃO CRISTÓVÃO/SE, UFS**

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental – anos finais*. Brasília: MEC/SEF, 2013.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense, 1997.

\_\_\_\_\_. *A Ordem do Discurso*. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*. 6º. ano. São Paulo: FTD, 2012.

LEFFA, V. J. *O Ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. São Paulo: Contexturas, APLIESP, 1999.

LIMA, G. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: VI SEPECH Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas, 2008, Londrina. *Anais do VI Seminário de Pesquisas em Ciências Humanas*, 2008. p. 1-7.

NORTON, B. Identity. In: *The Routledge handbook of applied linguistics*. Routledge, 2010.

ORLANDI, E. P. Segmentar ou recortar. In: *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Uberaba, 1984. p. 9-26.

\_\_\_\_\_. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2002.

SOUZA, D. M. Livro didático: arma pedagógica? In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.